

Tanítóképzőink történet szemléletéhez.

Élet és iskola, e két merőben szembenálló fogalom vizsgálata üli meg közvéleményünk érdeklődését. Társadalmunk, az önmagával tehetetlen gyermek módjára, szinte minden életkérdés megoldására az iskolától remél megnyugtató választ; mintha végérvényesen magába szívta volna a cicerói tételt: *historia est magistra vitae*. Iskolai történettánsunk azonban egyrészt éppen szervezeti kereteinél fogva nem vállalkozhatik teljes egészében e feladatra, másrészt, mert csak függvénye, csigalassúságú követője a mindenkori történetírásnak. Ez a magyarázata annak, hogy az iskolának az adott viszonyok között nincs meg az az életformáló jelentősége, mint amivel ma már a történetírás rendelkezik. A történetírás közkezenforgó termékei ugyanis meghatározzák közvéleményünk nemzetpolitikai vonatkozású állásfoglalását. A századforduló szakirodalmi termelése s a történettudományt népszerűsítő művek egyaránt egy romantikusan liberális életszemlélet tüneteit sugározták. Hivatalos történetírásunk által ékként félrevezetett, merész álomképeket kergető magyarság, ennél fogva még nem is sejtette, hogy midőn ezredéves dunavölgyi élettörténetének záróköveit világgraszáló ünnepséggel rakta le; midőn 1896-ban a nemzetállam eszményi kiteljesedését országszerte szónokolták: már akkor beállt ünneprontónak a politikai egységet szenvedélyesen ostromló nemzetiségi viszálykodás. Milléniumi szónokaink retorikai csillogásában elkönnyeltetett az eddiginél is dicsőségesebb „új ezredév útja“, de nem akadt államférfi, történetíró, aki meggyőződen rámutatott volna a magyar s egyben európai történet tragikus fejleményeire.

Ily uralkodó *szemléletmód mellett* mármost mi sem természetesebb, minthogy a magyarság élettörténete — drámai feszültségű eseményeken át — éppen Trianonban érte el a tragikai fejlődés csúcspontját. Szellemtörténeti ösvényeket taposó mai történetírásunk azonban már számol a realitásokkal.¹ Napjaink történetírói (kiváltképpen Szekfű Gyula) problémalátása már alakítólag hat a közvélemény életfelfogására. Sajnos, az időszerű kérdéseket fejtegető művek azonban, csak egy *vékony értelmiségi réteg* szellemi erőit növelhetik. Ennél fogva, a tüneti kezelésen túlmenőleg, *tankönyvirodalmunk szemléletmódja* szorul kiigazításra, mert a történeti publicisztika közkezei, jórészt csupán a tantermek szűrőkészülékein át szivároghatnak a nagytömeg szellemi birtokállományába. Előbbi megállapításunk a magyarázó oka annak, hogy a szélesebb közvélemény formálása tekintetében, éppen a tanítóképzőknek biztosítunk kiváltságos helyzetet.

Tantervi célmegjelölésünk is felismeri a tanítóképzők súlyos felelősségét, amidőn a történelemtanítás feladatát a következőkben állapítja meg: „Hazafias és vallásos szellemű, általános történelmi és társadalmi

¹ Hóman B. szerk., A magyar történetírás új útjai Bp. 1930. Josef Macurek, a brünni Masaryk-egyetemen a keleteurópai történet tanára, jöllehet cseh nemzetiségű, ugyancsak elismeri történetírásunk jelzett fejlődésfokát: Dejny Madaru a uherského statu, v Praze, 1934. 13. l.

műveltség az emberiség és különösen a magyar nemzet állami, társadalmi, gazdasági és művelődési fejlődésének és e fejlődés vezéreszméinek áttekintése alapján, tekintettel a tanítóképzés feladataira." Ragyogó elméleti célkitűzés, azonban önmagában még semmitmondó s ki kell jelentenünk, hogy mióta új tantervvel (1925) dolgozik a tanítóképző, a nemzeti történelem célját annyira sem tudja megközelíteni, mint a múltban,² jóllehet általános utasításunk 12. pontja nem győzi eléggé hangsúlyozni, hogy: „a tanítóképzőben kétszeresen fontos a tanulás, mert a tanítónak az ismereteket nemcsak elraktároznia és némán felhasználnia, hanem bármikor tovább adnia is kell."

Önkéntelenül felötlik a kérdés, vajon mi az akadálya ily nagyszerű tantervi célkitűzés gyakorlati keresztülvételének. E probléma legalaposabb ismerője, Mesterházy Jenő, elsősorban a *fizikai idő hiányát* emlegeti.³ Tanítóképző-intézeti kartársaink újabban ezt a kérdéstömböt állandóan napirenden tartják s a vonatkozó állásfoglalások a hibaforrást kettős természetűnek bélyegzik. Egyik részen a *módszerbeli hiányok* kitöltését vallják multhatatlan kötelességnek, míg a szembenállók az *életközelségi elv* megvalósítására fordítják a főgondot. Tagadhatatlan, hogy mindkét felfogás komoly érvekben gyökerezik, de a korszerűség nézőpontja szerint okvetlenül a módszertani elv rovására kell engedményeket tennünk. Helyes történelemtanítással azonban a látszólagos ellentétek feloldódnak s további fejtegetéseink során kétségtelenné válik, hogy a szakszerű történelmi életnézésnek megvannak a maga tárgyi, módszertani követelményei.

Történelemtanításunk életszemlélete köré csoportosuló eszmekeltő gondolatokat megkísérlem az életkövetelmények szemmértékével elemezni, helyel-közzel megjelölve látásmódunk jobbításának konkrét lehetőségeit.

A *történelemnek szembe kell néznie az élettel!* Kisebb mértékben ugyan, de ezt az életközelségi elvet szükséges az iskolának is fontolóra vennie.⁴ Már pedig forgalomban lévő tankönyveink a politikai és hadtörténeti események „*időrendi*” elbeszélésében öncélúságot látnak s következetesen mellőzik a gazdaság- és társadalomtörténeti mozzanatokat s a nemzetiségi kérdés őszinte feltárását is kiaknáztatlanul hagyják. E gyakorlatnak szomorú gyümölcse, észrevehetően akkor jelentkezik, amikor az iskolapadokból az élet kapujába érkező ifjúság — vértelen történet-szemlélete miatt — megdöbben az eléje táruló jelenségektől.

Mielőtt azonban az „örök” változó, az élet megkívánta szempontok felállítását elvégeznők, néhány módszertani hibaforrás megjelölése elsőrendű feladatunk, mert miként látni fogjuk, ezek *felbonthatatlan kapcsolatot* alkotnak a történeti élet *helyes látásával*. Tankönyvi s egyben iskolai történet-szemléletünk kirívó jelensége a *szintetikus keretnyújtás hiánya*. Intézményeket, általában bármely történeti képződményt a fej-

² Mesterházy Jenő : A nemzeti történelem tanításának módja I. Magyar Tanítóképző, 1937. 1. sz. 27. l.

³ Mesterházy Jenő : id. c. 27. l.

⁴ Imre Sándor : A jelen a nevelői gondolkodásban (VI. Korszerűség és nemzetnevelés. VII. A nevelés korszerűségének biztosítékai.) Magyar Tanítóképző, 1937. 7. szám.

lődés, alakulás elve szerint kellene tárgyalnunk, ez pedig csak a fokozatos kibontakozás érzékeltetésével valósítható meg. A szintetikus ábrázolásmód legfelsőbb célmegjelölése:⁵ „... átélni a történetben kifejlődött életcélokat, értékeszméket, a kultúra vívmányait multban és jelenben, újraélni, rekonstruálni és megérteni a kultúra megteremtésének munkafolyamatát, ismerni a saját multunkat, mint emberi erőfeszítéseket, küzdelmeket és alkotásokat“. A szintetikus felfogás termékeny gyümölcse a történeti folytonosságtudat kialakulása, ami pedig egyértelmű a mult, jelen és jövő perspektíva elevenen ható erejével.

Tankönyveink e követelményektől eltérően, az időkeretbe foglalt eseménycsoportot *öncélúsággal* illetik, s szemet hunynak vázolt szemontjaink figyelembevétele fölött, jóllehet az időbeli egymásutániség nem jelent *egyszersmind* oksági összefüggéseket is. Itt az u. n. „post hoc, ergo propter hoc“ történelmi viszonylatban is téves következtetési forma gyakori és önkényes alkalmazására gondolok. Pl., a kereszténység elterjedése után történt a római világbirodalomnak alkotó részeire való felbomlása, egyéb összefüggések híján, azonban mégsem értelmezhető eme időtér (Kr. sz. — 476.) két végeseménye a „post hoc, ergo propter hoc“ módjára. Széltében-hosszában észlelhető tudománymódszertani fogyatékoság rejlik tankönyveink ama gyakorlatában is, hogy az egyetemes történeti mozgalmak medrébe *gyökértelenül* beleeresztik magyarföldi megfelelőit, s még csak halvány utalás sem történik, esetleg valamely gondolat általános érvényűségére, mely oknál fogva egyúttal a hazai történet *külön fejlődésének tényét* sem ragadhatják meg. Vázolt eljárásuknak aztán legtöbbször az a növendékeket érintő káros következése, hogy az egyes kérdésösszefüggéseket kényelmes megszokásból, az *általános európai keretbe illesztik*, kiindulván az európai kultúra egységének doktrínájából.⁶ Ez az *egyenlőltetésre (uniformizálásra)* való hajlam ma már szinte kiküszöbölhetetlen iskolafajunk gyakorlásából is. Ezzel szemben azonban, hogy mennyi törésvonal jelentkezik az emberi élet fejlődésében, leginkább csak akkor válik szembetűnővé, ha egymástól *távoleső korok tükrében* az *egyező és elütő vonásokat* egyaránt kiemeljük. Giuseppe Ferrero — a történetirodalomban — remek példát nyújtott erre, midőn a Kr. u. III. és XX. század sorsfordulóit mesteri ecseteléssel vonja párhuzamba.⁷ Mindezekből annyi máris kétségtelenül megállapítható, hogy

⁵ Dékány István: A történelmi kultúra útja, Bp. 1936., 18. 1.

⁶ Gondolatvezetésünket igazolják a varsói kongresszus munkálatai is. [A hetedik nemzetközi történettudományi kongresszus. Varsó, 1933. aug. 21—23. lsm. Baráth Tibor a Századok 1933. évf. 9—10. sz. 430—437. l. továbbá: Dékány István: A szellemtörténet történetelméleti alapon megvilágítva. Századok 1931. évf. és: Ernst Bernheim: Einleitung in die Geschichtswissenschaft. Berlin—Leipzig, 1926.] A történelem és közgazdaságtan szakos tanárok szakértekezlete reformjavaslatának 1. pontja: „... tanítsunk nemzeti történelmet egyetemes történelmi háttérrel“ — a fentieknél fogva veszélyt rejt magában, ha a tanár tárgyi felkészültsége hiányos. [lsm. Mestersházy Jenő: A tört. és közgazdaságtan szakos tanárok szakértekezlete. Magyar Tanítóképző, 1937. 7. sz. 308—315. l.]

⁷ Az ókori civilizáció bukása, é. n. Tanítástanilag értékesíthető gondolatokat pendít meg Dékány I. i. m. 45—47. l. [korösszehasonlító eljárásának 3 esetét gyakorlati példákkal magyarázza.]

tankönyveink merev álláspontja, ha az iskolai oktatás valóban az életre akar nevelni, feltétlenül helyesbítés reszorul. A *ténybeli adatoktól* függetlenülített *pedagógiai átértékelés gondolata* azonban zátonyra futna, mert a tudományos igazság szemernyi megcsorbitása is történelemhamisítást eredményezne, aminek semmiképpen sem lehet lélekformáló, erkölcsnevelő jelentőséget tulajdonítani. Ezt elkerülendő, az átértékelés kapcsán az egykorú forrásanyag, a *kútfők* mondanivalóját kell ellenőriznünk, az e fokon rendelkezésünkre álló eszközökkel. Végtelenül megnyugtató jelenség, hogy tanítóképzőink történelemoktatása felismeri a kútfők jelentőségének súlyát⁸ s a külső szemléltetés eszközeit — természetesen — az értékskála alsóbb fokaiival méri.⁹ Tanítóképzőink történelemtanárai nagyon helyesen cselekednek, amidőn a szemléltetés elveiről kialakítandó véleményüket a *legújabb történetírás álláspontjához* hangolják. Újabb történelmi regényeink szemléltető alkalmazásával nagyon takarékosan bánjunk. Ezekről mondja Mályusz Elemér, hogy „történelmi regények történelem nélkül”.¹⁰ Megállapítása élénk visszhangot keltett iskolafunk történefffelfogásában is.¹¹

Láttuk, hogy a forrásanyag bizonyosmértvű megszólaltatása tanítóképzői fokon is kívánatosnak látszik, hisz' ezáltal különmemű korok hangulatváltozásait érzékeltetjük. De másképpen is szemléltetünk. Keresnünk kell az összefüggéseket *föld és ember* között s a hatásláncolat felismeréséből logikusan következik, hogy „a történelem folyamán szereplő földrajzi helyneveket mindenkinek ismernie kell. Használjuk tehát a fali térképeket ... és térképfüzeteket”.¹² Visszatérve előbbeni mondanivalónkhoz, szerfelett helyeseljük azt az álláspontot, mely az iskolai oktatásban a *legalapvetőbb* szemléltető szerepet a *kútfőanyag* vallomásának tulajdonítja, mely végelemzésben azt jelenti, hogy ezáltal a *tudományellenesség vágya nélkül* is megvalósítható a *pedagógiai értelemben vett történelmi átértékelés gondolata*.

Történelmi irodalmunk legújabb termésében kimagasló jelenség, hogy nem csupán elszigetelt egyének, vagy intézmények, hanem *egész korszakok és problémakörök átértékelése* is bekövetkezett. Így a magyar történelemben az egész Habsburg-korszak jutott új megvilágításhoz.¹³ De a világtörténelmi nézőpont is eltolódott. Mindenesetre az iskolai átértékelésben, a dolog természete szerint, sokkal *óvatosabban* járunk el, de egy *eleve feltételezett értékeszme* jegyében itt sem torzíthatunk, hanem kizá-

⁸ Mesterházy Jenő: A nemzeti tört. tan. módja II. Magyar Tanítóképző, 1937., 8. sz. 358. l.

⁹ Bálint Sándor: Az egyet. tört. tan. módja. Magyar Tanítóképző, 1937., 8. sz. 334—335. l.

¹⁰ Magyar Szemle 1930. évf.-ban és Deér József tollából: Újabb történelmi regények címmel u. o. 1935. évf.-ban.

¹¹ Mesterházy Jenő: A nemzeti tört. tan. módja II. Magyar Tanítóképző, 1937. 8. sz. 355. l.

¹² Mesterházy Jenő: A nemzeti tört. tan. módja II. Magyar Tanítóképző, 1937., 8. sz. 355. l.

¹³ Dékány István: Történelmi értékelés és átértékelés. Századok 1933. évf. 4—6. sz. 129. l. Markó Árpád: A történelmi átértékelés problémája a hadtörténelemben, Magyar Szemle, 1930., szept.

rólág csak a történeti *életműségnek* megfelelő (kútfők!) módosításokat eszközölhetjük.¹⁴⁻¹⁵ E kérdéscsoport másszempontrú mérlegelése elvezet bennünket azon területre, mely egyedül hivatott arra, hogy a legújabbkor szövevényeiben megbízható támaszpontot létesítsen s ez közelebből megjelölve a XVIII—XIX. század fordulójától számítható időtérben keresendő. Fejlődéstörténetünkben ez lenne az a határkő, amely körül modern intézményeink (nemzeti eszme, társadalmi mozgalmak, napjaink bölcséleti eszméi...) általában gyökeret vertek. Azonban az életközelségi elv mindaddig megmarad az elméleti fejtegetések síkján, *míg a gyakorlati oktatás tengelyéül az ó- és középkori anyag tárgyalását tekintik.* Kérdem, vajjon a régmúlt eseménytörténetének aprólékos számonkérésével az iskolai történelemtanítás elérte-e a jelenkori civilizáció mélyebb értelmezését? — avagy létrehozott-e elfogadható történelmi műveltséget, folytonosságtudatot? *Mindkét kérdést* illető feleletünk, gondolom, *elmarasztaló jellegű.* Nemzeti létünk fordulatokban bővelkedő újkori útját nem torlaszolhatjuk el önkényesen negyvennyolc, de szinte már szoros kivételként, a kiegészítés határköveinél. Külföldi, főleg csehszlovák tankönyvek a legújabbkori időszakaszokat rendkívüli terjedelemben tárgyalják, igaz, hogy ennek egyik oka régi történeti életük eseményszegénysége is lehet. De a nyugati nemzetek esetében e magyarázat már jelentőségét veszítette.

A történelemtanításnak nevelői szemmel nézve, tehát azon célt is szolgálania kell, hogy általa az egyén a *jelenkor viszonyaiba* zökkenő nélkül beilleszkedhessék, vagyis bizonyosmértvű *állampolgár-képzés* is feladatául minősíthető.¹⁶⁻¹⁹ Korunknak, tudvalévőleg, még mindig előrehaladó gondolata a nacionalizmus. Mégis csodálatos, hogy éppen a ma iskolásgyermeke látja leghomályosabban e történetalakító tényező szerepét. Ennek oka jórészt az a körülmény, hogy az újkori fejlődés — tantervi és tankönyvi szűkkeblőség folytán —²⁰ nem kap *elégé tág kereteket* s ne lepődjünk meg ennél fogva azon, ha a felnőtt társadalom sem nyerhet bepillantást a kisebbségi élet mindig alakuló lélektanába. Idő- és történeti életszerűség egyaránt követeli a nacionalizmus újkori fejlődésének pontosabb körülhatárolását,²¹ melynek eredményéül így előállhatna a nemzeti érzéstartalom kiképzettebb formája: *a történeti alapokon*

¹⁴⁻¹⁵ Az a priori értékvonatköztatásról ír Joó Tibor: Bevezetés a szellemtörténetbe, Bp., 1935. 79. tk. I. Gyakorlati útmutatást kapunk: Türi Bélától: Történeti értékelés, Magyar Szemle, 1927, dec. Bálint Sándortól: Az egyet. tört. tan. módja, Magyar Tanítóképző, 1937., 8. sz. 343. I.

¹⁶⁻¹⁹ Bálint Sándor: Az egyet. tört. tan. módja, Magyar Tanítóképző, 1937., 8. sz. 342—344. I. Mesterházy Jenő: A nemzeti tört. tan. módja, Magyar Tanítóképző, 1937. 8. sz. 344—345. I. Mesterházy Jenő: Az egyet. tört. tan. módszere, Magyar Tanítóképző, 1937., 3. sz. 128. I. továbbá: 1935. évi VI. tc. (végr. utasít. I. r. 2. §-a.) és: Oscar Vogelhuber: Besondere Bildungslehre I. München—Berlin, 1932., S. 11., 12

²⁰ Heti óraszám:

a) egyetemes tört. I-II-III. o. = 2—2 óra,
b) nemzeti tört. IV. o. = 2 óra.
c) V. osztályban történelem nincs.

²¹ V. ö. a tanítóképző int. történelemtanárok irányú mozgalmával. [Ism. Mesterházy Jenő: A tört. és közgazdaságtan szakos tanárok szakértekezlete, Magyar Tanítóképző, 1937. 7. sz.

*kibontakozó nemzeti öntudat.*²² E nevelői tevékenység alkalmas segédeszköze egyrészt a *helytörténeti ismeretszerzés* is. Szülőföldismeret, elemi helytörténet híján a nemzeti érzés fellobbanásai majd mindég légüres térben hullámszánk, mert gyökereket nem a való élet talajába eresztették. Kölcsey Ferenc szerint: tehetségünk parányi lámpája csak kis kört, azaz a haza körét tudja bevilágítani. Sorai már meglett emberekre vonatkoznak. Tanítóképzőink ifjúságának nemzeti érzésvilága azonban, az esetek nagyobb hányadában, legfeljebb *csak lokálpatriótizmust jelent* s a szülőföld életegységként való tárgyalása a nemzeti öntudat alakításában így döntő jelentőségű szerepet vállalhatna.²³

A szülőföld életegységének körét így *fokról-fokra* bővíthetjük s végül elérkezünk a *dunavölgyi történet* sajátos szemléleti síkjára. Tanítványainkat növekvő buzgalommal eszméltessük arra, hogy nekünk a Dunamedencében számot kell vessünk a germán-szláv érdekellentétekkel, melynélfogva a középeurópai tényezők egyensúlybomlása egyúttal világkatasztrófát is jelent (1918-as összeomlás). Valamennyi nemzeti tudományág iskolai művelésében történjék meg a *dunavölgyi kérdésekre* illő *vonatkoztatás*, melyre nézve hallgassuk meg Eötvös szavát: akik a hegy teteje felé különböző utakon indultak el, minél feljebb haladnak, annál közelebb vannak egymáshoz s a csúcson kezet nyújthatnak. Utunk végső állomásként, így eljuthatunk a (dunavölgyi) magyarság folytonosságtudatának kristályvizéhez, mint termékeny, *központilag irányító gondolathoz*. Az ekéént kialakuló kultúrfölény, pedig nem lesz a maihoz hasonló üres jelszó, hanem kötelező élettörvény s az így felfogott magyarelvű történettánításról, általános utasításunk szavaival összhangzóan, elmondhatnók, hogy „a magyar nemzet történelme — betetőzése, koronája a történelmi tanulmányoknak.”

Felmerül a kérdés, vajon mily eszközökkel valósíthatók meg tárgyalt követelményeink? ²⁴⁻²⁵ Készíthetnek bármily időszerű tantervet,

²² Középkori viszonylatban feldolgozta Deér József, A magyar nemzeti öntudat kialakulása c. megj. A Magyarságtudomány Tanulmányai III. A nemzetfogalom ki-fejlődésének tipikus újkori mechanikáját l. Hóman—Szekfű: Magyar Történet, VII. k. 189—215. l.

²³ V. ö. Eperjessy Kálmán: Történelemtudomány és történelemtanítás. Különlenyomat a „Cselekvés Iskolája”, 1933/34. évf. 7—8. sz., 8-10. l. Bálint Sándor: A néprajz és a tanítóképzés, Magyar Tanítóképző, 1936. 6. sz.

²⁴⁻²⁵ Tanítóképzésünk folyamatban lévő átszervezésének egyetemes szempontjaira l. Juhász Béla cikkét, Tanítóképzésünk megoldásra váró kérdései. Nevelésügyi Szemle, 1937. I. sz.; míg a történelemoktatást célzó reformjavaslatok, mint a már többször említett szakértekezlet, eredményösszege a következő:

1. A szakértekezlet égetően szükségesnek tartja, hogy egyrészt a magyar történelem tanítására több idő jusson, másrészt pedig a történelem tanítása az egyetemes történelem tanításával kezdődjék, haladjon a magyar honfoglalásig, azután tanítsunk nemzeti történelmet egyetemes történelmi háttérrel.
2. Kívánatos a szomszédos államok történetével s ennek keretében a megszállt területek magyarságával való tüzetesebb foglalkozás. Ezzel kapcsolatosan ismertessük a Magyar Kisebbség című nemzetpolitikai folyóiratot is. Ezt a munkát a III. évfolyam végén, a társadalmi ismeretek fejlődése helyett lehetne elvégezni.
3. Kívánatos mind a történelem, mind az alkotmánytan, mind a közgazdaságtan

megírhatják a legkifogástalanabb kézikönyvet, a siker egyetlen biztos zálogának mindamellet a *történelemtanár egyéniségét* tekinthetjük. Ezt az álláspontot sugalmazza nekünk tárgykörünk szubjektív jellege, mely az egyéni látószöveget sohasem teheti másodrendűvé. Távollevő gondolat, hogy a történelemtanár személyében feltétlenül tudós hajlamokat keressünk, de a történetírói lelkiség alapmozzanatainak megléte, úgy hisszük, elemi követelmény.²⁶ A történelemtanár jellemképének összeállításánál vegyük fontolóra Szekfű Gyula szavait, Károlyi Árpádról, a történetíróról, szólván: „A költő megfordítottjaként: a történetíró nem születik, hanem lesz történetíróvá. Hosszú évek tanulmányaiból igen különböző tényezőknek kell összetalálkoznia hozzá, hogy egy igazi történetíró előálljon ..., s nem egyszer véletlen behatások alatt bontakozik ki tehetségük és erősödik meg multba látó pillantásuk.”²⁷ Multbalátó pillantásunk megizmosodásával így végkép letűnik az ó-divatú „mesemondó” történelemtanár, máskülönben kedvesen vonzó, színpadias alakja. Ezt elérendő, olyan tanítói egyéniségekre van szükség, akik nem menekülnek el következetesen a lüktető élet zajától. *Benne kell gyökerezniük a jelenben*, ha a tanulóknak életet akarnak adni.^{28–29} De a jelenben való gyökerezésnek követelményként felállításával előbukkan a történetíró, és a történelemtanárnak is legerősebb, mondhatni, alig fékezhető gátlása: egyéni világszemléletének felelősségteljes értékalap gyanánt leendő beállítása. Ez a tanítói egyéniségből kiáradó szemléletnek legfogósabb kérdése, hogy mint események, korok, hangulatok festője, szellemét a „sine ira et studio” tacitusi eszményéhez közelebb hangolhatja-e? Ez azonban emberi erőfeszítéseket már majdnem felülmúló vállalkozás. Értékelő lelkünk megmásíthatatlan sajátsága, hogy azt adja, ami a lényege. Természettudományi gondolkodásra jellemző, érzelmi mozzanatoktól elvonatkoztatott tárgyilagosságról tehát le kell mondanunk, de az igazság megközelítése itt is lehetséges feladat.

E részegységnél kissé hosszasan időztünk. Ezzel a külsőséggel is azt akartuk érzékeltetni, hogy a történelemtanításnál általában, különösen azonban a tanítóképzőkben, mennyire *alapvető fontosságú a történelemtanár nevelői egyénisége*. Magától értetődőnek vettük azt is, hogy — a címben megjelölt tételhez igazodva — elsősorban történetiszemléleti elvekről tárgyaltunk, annál inkább, „mert kérdés nélkül mondhatjuk,

tanítását a nevelés egyetemes kérdésein keresztül néznünk. Kíváncsi az erkölcsi nevelés ügyét állandóan gondoznunk. Különösen ki kell emelnünk az áldozatkészségre való nevelés fontosságát. E kérdésben tanulni lehet pl., a románoktól, kik közül egyesek külföldi tudósokat és írókat hívnak meg nyári vendégeknek.

4. A szakértekezlet kíváncsiságának tartja, hogy a tanítóképzés reformja alkalmával a tantervben a latin nyelvnek is jusson hely a fakultatív tárgyak között. (Idézve: Magyar Tanítóképző, 1937., 7. sz. 315. l.)

²⁶ Dékány István: A történelmi kultúra útja, Bp. 1936. Befejezésül irodalmi tájékoztatót ad annak hangsúlyozásával, hogy „a történettanár a tanítás módszertana terén csak úgy kezdhet tájékozódni, ha a történelemtanításnak módszereit is legalább vázlatosan áttekinti”.

²⁷ Károlyi-émlékkönyv, Bp., 1933. 5. l.

^{28,29} Lexicon der Pädagogik der Gegenwart I. 3. 1930. S. 974, 979 ... Oscar Vogelhuber; Besondere Bildungslehre ... S. 29. ...

hogy tanárságunk egyetemes pedagógiai képzettsége és gyakorlata alapján a hogyannal és miként-tel teljesen tisztában van.³⁰ Vázlatos tanulmányunkból szánt-szándékkal kifejeztük a szervezeti ügyek részletes elemzését is. Tévednek azok, akik képzőink történelemoktatását teljesen „különdöllőnek” tekintették. A valóság ugyanis a mellett szól, hogy kereiteiben feltétlenül egyezik a középiskoláéval. Tagadhatatlan, hogy mindkét iskolafaj működésében nem annyira a tanítás-módszertani fogyatékoságok, mint inkább az életszemlélet megdőbbentő szintelensége a kivívó jelenség. Mai magyar társadalmunk erősen atomizált szervezete — lelke mélyén — összhangot keres. Világnézetek ütközésében azonban elégtelennek bizonyulna, ha csakis olyan társadalmi erőket vonultatnánk fel a küzdelemben, amely tényezők többé-kevésbbé már eljutottak az önnevelés gyakorlásáig. Az előmunkálatokat korábban kell megkezdenünk. Ezért van szükség iskolai történefffelfogásunk megjobbítására, életnevelő szempontok keresztülvitelére, egyszóval: „sub specie temporis nostri” kell szemlélnünk a magyar és egyetemes történet életkérdéseit.

Wagner Ferenc.

Földrajztanítás és gondolkodásra-nevelés.

Az egyes tantárgyak nevelői hatás szempontjából sokféleképpen állíthatók egymásutánba és ez a sorrend adja meg igazi magasabb értelemben vett fontosságukat. Ezen a helyen az egyik, iskolatípusaink némelyikében meglehetősen alárendelt szereppel bíró tantárgyaknak, a *földrajznak* jelentőségét kívánjuk értékelni aszerint, hogy mekkora súllyal vehet részt a gondolkodásra-nevelés nagy munkájában.

Tantárgyainkat abból a nézőpontból megvizsgálva, hogy milyen értelemben és irányban művelik a gyermek gondolkodásmódját, *nagyjában három csoportra lehetséges beosztani*. A három csoport átmenő feületeket is ad és egyáltalában nem szigorú közöttük az elválasztás, de átlagos hatásukat tekintve egységesen megállapítható, hogy a gondolkodást *transzcendentált* irányban, *racionalista* módon és *természettudományos* alapeszmékkal képezik. A transzcendentált módszert legjobban a vallástanítás, kevésbbé a történelem, bölcsészeti előtan és művészettörténelem terjesztik s ha ki akarjuk fejezni, hogy *itt* mit értünk a transzcendentált módszerű gondolkodás alatt, akkor talán a középkori művelt ember emelkedett rajongását, elvonatkoztatott lelkét és tisztán tekintélyi alapon nyugvó tudását hozhatjuk fel jellemzőként. A másik sikot a racionalista gondolkodásmód adja: mindenben az észszerűséget, csillogó és tiszta logikát keresi, van érzéke az absztraktumok iránt és alapja a bizonyíthatóság. A harmadik típus a természettudományos alaphangulatú tantárgyaké s ha a racionalista gondolkodásra a matematika hat leginkább, akkor itt a földrajz mellett a természettant, természetrajzot, kémiaát és technológiát említhetjük meg. A csoportosításból több eminens fon-

³⁰ Magyar Tanítóképző, 1937. 8. sz. 360. 1.